DOCUMENT RESUME

ED 273 104 FL 015 919

AUTHOR Menting, Jan P.
TITLE Les Cloisons Etanches entre les Didactiques (The Tight Partitioning of Methods).
PUB DATE 84
NOTE 15p.; In: Willems, Gerard, Ed., Communicative Foreign Language Teaching and the Training of Foreign Language Teachers; see FL 015 917.
PUB TYPE Guides - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Basic Skills; *Communicative Competence (Languages); *Cooperative Planning; Dutch; Educational Strategies; French; *Language Teachers; *Learning Theories; Second Language Instruction; Second Language Learning; Student Role; *Teacher Education; *Teaching Methods

ABSTRACT

Foreign language instruction should focus on developing in students a coordinated set of basic language learning skills, the acquisition of which would make it possible for the student to learn more than one language. Such an instructional package would fit well into the communicative approach to language instruction, and would provide a common denominator for fruitful exchanges of ideas, materials, and techniques among the teachers of different languages. Applied linguistics is best placed and best equipped among the disciplines to undertake the development of this basic language skills package for training foreign language teachers. The teachers can then be responsible, preferably as a group, for implementing the package at the institutional level. The skills would be derived from the domains of psycholinguistics, phonetics, syntax, morphology, etymology, language typology, semantics, language uses, text reading and listening, language as expression, culture and civilization, literature, and learning strategies. A common text could be written in the native language of the teachers, perhaps supplemented by audiovisual aids. A description of the language learning skills, including their source, content, and objectives is presented in outline form. (MSE)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

ED273104



"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Gerard Willems
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

# LES CLOISONS ETANCHES ENTRE LES DIDACTIQUES

Jan P. Menting

FL 015 919

## Préambule

De plus en plus, dans la formation des professeurs de langue et dans les cours professionnels de recyclage, s'efforce-t-on de mettre l'accent sur l'enseignement communicatif, non seulement parce que c'est dans le vent, mais surtout parce que cette approche est la plus riche et parce qu'elle est la meilleure garantie pour atteindre l'essentiel des objectifs généralement adoptés dans le domaine de l'expression orale: si nous enseignons une langue étrangère, il faut au moins, ou en tout cas, que l'élève apprenne non pas "à parler", mais à communiquer vraiment, même à un niveau bien modeste.

Préparer le professeur à cet enseignement communicatif est une tâche

difficile, pour différentes raisons. D'abord, cet enseignement n'est que vaguement défini, et son domaine mal délimité. Puis, la didactique est ardue parce qu'il y a beaucoup d'obstacles et de handicaps, par exemple les classes nombreuses, les salles trop exigues et mal équipées, les barrières psychiques, surtout chez les élèves plus âgés. Enfin, pour bien réussir un tel enseignement, il faut que le professeur ait une disposition d'esprit qui aille au delà des qualités normalement requises pour le professorat (!).

Il y a pourtant, me semble-t-il, une autre entrave à la réalisation de ce qu'on est convenu d'appeler "l'enseignement communicatif", tant à l'école même que dans la formation des professeurs: c'est le fait que l'enseignement communicatif fait l'impression d'être "décousu", difficile à structurer, à organiser dans un curriculum longitudinal. En fait, il l'est souvent, décousu, il doit l'être, dirait-on, par définition.

Au niveau scolaire, le problème est le choix qu'il faut faire entre l'approche systématique (à base de la structure de la langue et de la contrastivité) et la création de véritables situations de communications, où les problèmes de langue se posent, évidemment, mais de façon très diverse et peu contrôlable. En plus, il y a le facteur du temps: il est aisé - tout le monde le sait - de remplir tout le temps disponible par un enseignement de "faits de langue", quitte à remettre à plus tard (à trop tard) leur emploi en situation; d'autre part, l'enseignement communicatif lui aussi "bouffe du temps". Enfin, il y a les élèves, qui veulent bien apprendre à communiquer, mais qui aspirent également à des connaissances précises, saisissables dans cette matière glissante qu'est pour ceux cette langue étrangère.

Au niveau de la formation, souvent les futurs professeurs viennent à nous à un moment où ils sont déjà à mi-chemin. Ils ont déjà fait pas mal d'etudes: scolaires d'abord, étude de la langue et de la littérature ensuite. Ils arrivent à un moment où, du point de vue de l'enseignement communicatif, ils sont déjà <u>déformés</u>: ils ont une perception de la langue et de son enseignement - et un ensemble d'instruments

d'analyse et d'apprentissage - qui semblent entraver d'autres façons de voir et de travailler, et dont il est très difficile de se défaire.

C'est cet état des choses qui m'a mené à concevoir un enseignement qui est d'ordre structural, intellectuel, de l'ordre des connaissances, certes, mais qui pourrait constituer, à mon avis, un support important à l'enseignement communicatif; qui pourrait le débarasser de préoccupations peu compatibles avec sa nature et ses objectifs, et grâce auquel on pourrait réaliser un gain de temps considérable.

Introduction

Les contacts entre les langues enseignées à l'école et entre leurs enseignants, sont maigres, pour ne pas dire inexistants. Même au niveau de la formation des professeurs, les etudiants bien souvent ne se rendent pas compte du fait qu'ils sont en train de faire pratiquement la même chose que leurs collègues pour une autre langue, deux salles plus loin. Il faut une matière commune au programme, telle que la linguistique appliquée pour qu'ils se voient et qu'ils prennent conscience de leur problématique identique. Et encore... Mais rares sont les écoles où les responsables des différentes langues étrangères s'efforcent de créer une didactique coordonnée, dans laquelle chaque langue pourrait profiter d'échanges fructueux et d'idées, de matériaux et de dispositifs développés en commun. Il est certain que ce cloisonnement entre didactiques a libéré la voie à un enseignement plus sain, voie qui restait bloquée par des exercices de langue (de système) plutôt que d'emploi (de parole), par une éternelle remise à plus tard du plein-emploi de la langue en situation, remise à trop tard, évidemment.
Mais est-il également valable quand il s'agit d'élèves qui en sont encore aux débuts de leur apprentissage, qui sont encore en plein développement même dans leur langue maternelle, et à qui on accorde vraiment très peu de temps pour maîtriser deux ou trois systèmes d'expression et de communication différents?

Des compétences de base

N'est-il pas raisonnable de supposer que dans l'apprentissage d'un complexe de connaissances et d'aptitudes (une langue, par exemple, mais aussi un jeu, un sport, telle activité professionelle), l'on mette à profit un certain "savoir de base" acquis de par, et à travers l'apprentissage et la maîtrise d'autres complexes comparables (une autre langue, un autre jeu ou sport, etc.)?

Est-ce que pour les langues ces "compétences de base " - terme que j'adopte provisoirement, faute de mieux - sont saisissables et descriptibles de façon à en tirer le maximum de profit dans l'enseignement? Peut on trouver un niveau de description - et, dans la didactique, d'application - tel qu'on soit suffisamment éloigné de la réalité de la parole pour ne pas courir le risque de créer de mauvaises habitudes ou de renforcer des tendances à l'interférence, et tel que le soutien qu'on attend de ces compétences de base puisse être optimal? Dans l'esquisse ci-après je distingue, au-dessous du niveau de la parole, ou de l'expression, un niveau de "réglementation grammaticale immédiate", ou de programmation. Il importe de viser à une séparation des systèmes à ces niveaux-là, et d'y arriver le plus vite et le plus complètement possible. C'est d'un niveau en dessous de ceux-là, niveau qui n'intervient pas du point de vue de l'interférence et de la séparation des systèmes, que l'on pourrait tirer profit par des comparaisons d'éléments du système déjà acquis et d'éléments du système à acquérir qui passent par un intermédiaire commun (cf. p. 76).

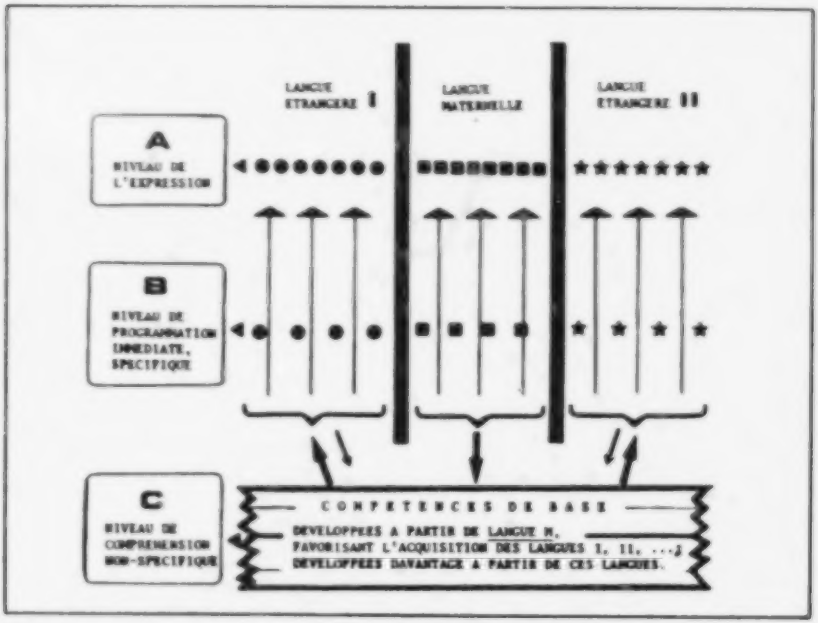
Ce que je voudrais essayer de trouver est, pour ainsi dire, d'ordre psycholinguistique plutôt que linguistique et concerne ce qui est en jeu quand on est en train d'enseigner ou d'acquérir un nouveau complexe de connaissances et d'aptitudes. Celui-ci doit se "faire une place" à côté d'un complexe qui a déjà accaparé tout l'espace psychique du sujet apprenant, mais peut constituer, je présume, une aide puissante.

Qu'il me soit permis d'illustrer par quelques exemples quelle pourrait être, à mon avis et selon l'expérience que j'en ai, l'utilité didactique de ce que j'ai appelé provisoirement les "compétences de

base" dans l'enseignement des langues:

- Une rapide analyse des systèmes phonologiques du néerlandais et du français suffit à détecter les phonèmes français qui manquent dans le système néerlandais. Suffirait-il, par la suite, d'entrainer les élèves sur ces points particuliers pour que leur prononciation, du point de vue des sons, soit acceptable? Rien n'est moins vrai. Toutes les voyelles et toutes les consonnes sonnent faux en français: elles sont réalisées "à la néerlandaise". C'est que, à base des mêmes données physiques, et avec pratiquement le même tableau des consonnes et des voyelles, la réalisation des sons est légèrement différente sur toute la ligne. La "base d'articulation", quelle qu'en soit la nature est différente: la prononciation du français se caractérise, par rapport à celle du néerlandais, par une plus forte tension musculaire, se traduisant dans une plus grande concision, ou netteté, de chaque son pris isolément (sans bavures , sans attaques audibles, sans sons transitoires, sans tendances à la diphtongaison ou au lâchement); par une "exagération" dans la prise de position des organes, se traduisant dans une labialisation et dans un écartement des lèvres plus marqués; par le caractère plus (pré)palatal de différents phonèmes; par une tendance à la syllabation ouverte; par l'égalité en durée des syllabes; par une intonation et une accentuation plus rigides.

Ma thèse est que, si l'on veut dans l'enseignement faire quelque chose sur le terrain de la prononciation, l'amélioration est beaucoup plus grande et plus rapide quand d'une façon ou d'une autre, l'élève est conscient de la problématique sous-jacente. Il faut s'attaquer à ces causes centrales plutôt qu'utiliser des exercices de répétition, dans lesquels sont présentés à tour de rôle les différents sons et aspects suprasegmentaux du français. Il va de soi que dans cette conception, le professeur en premier lieu doit avoir conscience de ce dont il s'agit: non seulement il doit pouvoir entendre les fautes de prononciation, mais il doit aussi être capable de les interpréter, de distinguer entre ce qui est fortuit et ce qui est caractéristique pour tel individu ou tel groupe, il doit savoir grouper les fautes et les ramener à des causes centrales, disposer de moyens thérapeutiques.




- L'emploi de certains temps et certains modes du français (surtout l'imparfait, le passé simple, le passé défini, le futur, le conditionnel, le subjonctif) donne bien du mal à l'élève néerlandais. Il en est de même du "Present" et du "Past Continuous" de l'anglais, du "Konjunktiv" de l'allemand. Une bonne explication, à un niveau central, des catégories de pensée du "temps", du "mode", de "l'aspect" qui dans leur essence sont égales pour les différentes langues, y compris le néerlandais - puisqu'elles semblent répondre à des besoins d'expression et de communication de l'homme occidental, mais qui diffèrent dans leur réalisation dans les différentes langues en jeu - peut fournir à l'élève un cadre profond de référence où entreront plus facilement les faits spécifiques pour telle langue.

- Enfin dans l'enseignement "communicatif", nous approchons l'élève de différents côtés (la langue maternelle, bien souvent, est de la partie, cette fois-ci) de manière semblable ou parallèle; ici encore, de bonnes explications peuvent faire comprendre à l'élève la différence entre la

langue comme une matière à apprendre et la langue comme une façon d'être, une façon de fonctionner en situation. Il verra mieux le pourquoi et le comment des tâches que les professeurs de langue lui imposent, des rôles qu'il doit assumer dans toutes sortes de jeux astucieux qu'on a pu inventer, ces derniers temps, pour l'enseignement des langues. Un avantage secondaire pourrait résider dans le fait qu'il disposerait ainsi d'un instrument modeste lui permettant de juger et de mieux situer ce qui, dans la vie réelle, se passe autour de lui du point de vue de la langue et de l'emploi qu'il en fait.

Je présente ici une liste de domaines où les didactiens, ceux de langue maternelle et ceux des langues étrangères, pourraient trouver la matière première qui, sous une forme élaborée, fournirait à l'élève une base de compréhension et de référence pour tout ce qu'il doit faire et entreprendre dans l'apprentissage des langues en jeu. Elle est provisoire mais je la donne telle quelle, dans l'espoir d'être compris pour l'essentiel de ma thèse (voir page ci-après).

Si je propose d'intégrer dans cet enseignement des approches visant à créer des prises de conscience générales sur certains "notions", certains faits communs à toutes les langues enseignées, c'est surtout pour le rendre plus efficace. Car s'il est parfaitement vrai que l'apprentissage d'une langue est avant tout l'acquisition d'un système complexe d'aptitudes, et non pas d'un corps de connaissances intellectuelles, il est plus que probable aussi que des approches de nature "compréhensive" peuvent aider ce processus d'acquisition.

Une formation commune?

Si l'on aborde le problème de la formation des professeurs, il y a deux choses à distinguer: la connaissance de la matière en tant que telle, et sa traduction en didactique.

Pour ce qui est de la matière, on peut supposer que l'etudiant bien formé a déjà rencontré, au cours des études précédant sa formation professionelle proprement dite, les différentes notions qui sont en jeu et dont il aura besoin. Cela vaut du moins pour l'étudiant universitai-

re. Pour les étudiants d'institutions spécialisées dans la formation de professeurs, lesquelles, de manière générale, et pour différentes, raisons, disposent de moins de temps, l'on peut se demander si l'enseignement nécessairement comprimé et pragmatique permet d'approfondir certaines questions, de faire des digressions utiles. Ici, il faudrait concevoir sans doute des cours généreux, destinés à tous les étudiants futurs professeurs de langue, une préfiguration, en quelque sorte, de ce nouvel aspect de l'enseignement scolaire des langues auquel ils se préparent.

Pour ce qui est de la traduction de ces notions générales en didactiques possibles, c'est le programme de formation professionelle qui, tout naturellement, sera le lieu indiqué pour la réaliser. Ici encore, je préconiserais des cours et des travaux en commun pour les futurs professeurs des différentes langues, y compris la langue maternelle. Cela non seulement parce qu'il s'agit d'une matière commune, mais aussi parce qu'on peut s'attendre à ce que les programmes de formation linguistique dans les différents départements divergent de différentes manières: une formation centralisée, sur ce point, créerait un dénominateur commun. Peut-être même que de telles rencontres à la base, au berceau plutôt, du professorat, favoriseraient la liquidation des sempiternelles querelles entre enseignants de matières à un haut degré identiques, pour faire place à des discussions sensées et concrètes sur une matière - une cause! - commune.

C'est la linguistique appliquée, à mon sens, qui, par sa position, est la mieux placée et la mieux équipée pour donner forme à des idées de ce genre, tant pour ce qui est de l'enseignement que pour les recherches à entreprendre. A l'intersection de la psychologie de l'apprentissage, de la psycho-linguistique, de la ou des linguistiques et des sciences de l'éducation, elle doit être à même de définir et de concrétiser cette matière interdisciplinaire et de favoriser son implantation dans la formation professionelle et dans l'enseignement scolaire.

Une didactique scolaire?

Quelles formes pourrait prendre l'enseignement de cette matière au niveau de l'élève? La réalisation dépendra dans une large mesure de la situation locale: le pays, les langues enseignées, le genre d'école, le type d'élèves et leur âge, le temps disponible pour la réalisation des programmes des différentes langues.

Je pense que la décision sur la statégie à suivre doit être prise, au niveau de l'institution, par l'ensemble des professeurs de langues. A partir de là, deux possibilités principales se présentent:

- la matière reste au niveau des professeurs. Ils se sont concertés pour dresser un corps commun de connaissances et d'approches, dont chacun fait usage à sa guise. Si, dans son enseignement, on ressent le besoin de mettre à profit tel élément de ce corpus, on le fera dans l'esprit de ce qui a été convenu;

| Fournir à l'élève d'une façon ou d'une certaine compréhension dans les domaines suivants: | susceptible d'être profitable, directement ou indirectement à: |
|---|---|
| 1. Psycholinguistique<br>les processus de compréhension et d'expression - le stockage dans la mémoire - le processus de la conceptualisation - phénomènes comme l'oubli, le blocage, l'interférence - l'individu bilingue - compétence/performance. | la compréhension générale du phénomène du langage;<br>la facilitation générale de l'apprentissage. |
| 2. Phonétique<br>consonne, voyelle - accent, intonation, syllabation - sourd/sonore - palatal/vélaire - arrondi/non arrondi - la notion de "base d'articulation" - quantité, diphtongaison, tension, relâchement, assimilation. | la prononciation, la production orale. |

| | |
|---|---|
| 3. Syntaxe<br>principales catégories syntaxiques - les notions de temps, de mode, d'aspect (et quelques autres). | la compréhension et la production écrite et parlée, la facilitation générale de l'apprentissage |
| 4. Morphologie<br>déclinaison - conjugaison - désinences - composition - dérivation - genre, personne - "famille de mots" - classe de mots - axes syntagmatique et paradigmatique. | idem |
| 5. Etymologie<br>changements de sens et de forme. | la compréhension générale du phénomène du langage<br>la facilitation de l'apprentissage |
| 6. Famille des langues<br>parenté - influences politico-économiques - disparition - substrat/superstrat-langue/dialecte - emprunt - termes internationaux. | la compréhension générale du phénomène du langage<br>la facilitation de l'apprentissage. |
| 7. Sémantique<br>développement du système conceptuel (mot, concept) - conceptualisation différente selon les langues - expression idiomatique, proverbe. | idem |
| 8. Emplois de la langue<br>communication - situation - rôle - registre - fonction - écrit/parlé - sociolecte, idéolecte - jargon - langue/parole - contraintes sociales. | la facilitation de l'apprentissage; la compréhension des comportements linguistiques |

| | |
|---|---|
| 9. Ecoute et lecture de textes<br>comment écoutons-nous, lisons-nous? - intensif/extensif - stratégies d'interprétation fondées sur ce qui est déjà connu - suivre les grandes lignes - retenir l'essentiel - comment prendre des notes, rédiger des résumés. | la compréhension orale et écrite |
| 10 Expression en langue<br>les différentes façons de dire la même chose - la stratification des significations de l'énoncé - rédiger un texte - préparer une présentation orale - la structuration d'un texte. | la production orale et écrite |
| 11. Culture et civilisation<br>différentes acceptions des "notions" - rapports culture/civilisation/peuple/pays/langue - impact de la civilisation sur la langue - le "génie" de la langue - le "caractère" d'un peuple - différences et similitudes interculturelles - caractère relatif des conceptions. | la compréhension générale de la culture |
| 12. Littérature<br>la langue au service de préoccupations artistiques - genres, formes, techniques littéraires - courants littéraires et leur expression nationale. | la compréhension générale de la culture |
| 13. Stratégies d'apprentissage<br>styles cognitifs individuels - méthodes de travail. | idem |

- on s'efforce d'inscrire cette matière dans l'enseignement sous une forme explicite, par exemple une sorte de cours général de langue, d'emplois de la langue, de stratégies d'apprentissage. Ce cours pourrait être dispensé en relation étroite avec les programmes des différentes langues. Il vise à développer chez l'élève des connaissances et des aptitudes centrales, à créer des prises de conscience, à fournir à l'élève une compréhension de ce qu'est l'apprentissage d'une langue, et de bonnes méthodes de travail.

Développant quelque peu cette deuxième possibilité, j'entrevois la perspective suivante (rêvons):
Il existe un manuel, ou un ensemble de livrets, de quelques centaines de pages, en langue maternelle, facile et agréable à lire. Le manuel est subdivisé en quatre ou cinq sections, dans lesquelles sont groupés les sujets qui vont ensemble, ou bien organisées selon l'ordre d'urgence et d'accessibilité pour l'élève.

La terminologie est uniforme. On a choisi les termes les plus généralement utilisés, même si, dans telles perspectives scientifiques, ils sont considérés comme inadéquats.

Le texte est agrémenté d'exemples clairs et pertinents dans (les) différentes langues et, si c'est utile, de dessins, de schémas, de photos. Il y a des exercices, si la matière s'y prête.

Il y a peut-être, comme auxiliaires, des dispositives, des cartes murales, des 'flash-cards', des exemples auditifs.

D'un commun accord, les professeurs de langue de tel établissement décident de l'organisation de cet enseignement: qui en prendra la responsabilité? "Combien d'heures de cours chaque langue doit-elle sacrifier?"; Pour des programmes s'étendant sur quatre à cinq années, à raison de deux ou de trois heures par semaine et par langue, il faut compter une centaine d'heures de cours pour cet enseignement général, doublés de deux cents heures de travaux individuels, sous forme de devoirs, ou autres. Ces trois cents heures seraient à déduire de l'ensemble du temps disponible pour l'ensemble des langues sur tout le curriculum.

Du moment que l'on est d'accord sur la matière à enseigner et sur les grandes lignes de l'organisation, peu importe quels seront les professeurs responsables de cet enseignement. Ce n'est pas nécessairement le professeur de la langue maternelle. Ils peuvent être deux ou trois pour le faire, chacun possédant certaines spécialisations. En tout cas, il faut que ceux qui se chargent de cet enseignement soient enthousiastes, et qu'ils aient suffisamment de capacités pédagogiques pour donner forme et corps au projet

Il faut également que les autres professeurs les soutiennent et les alimentent d'observations, d'exemples, et que chacun pris à part organise son propre enseignement de façon à tirer le maximum de profit des activités centralisées.

Voilà, dans ses grandes lignes, une didactique possible. Il y a, bien entendu, d'autres formules concevables. Il ne s'agit ici que d'esquisser un enseignement des langues en partie centralisé et intégré au profit de tout le monde.

## Conclusion

Deux voies m'ont mené à la prise de position telle que je viens de la formuler dans cet article: l'une, c'est la constatation que ni dans la formation ni dans la pratique de la profession, il n'y a de contacts substantiels entre les langues enseignées; l'autre, de nature plus théorique, est l'hypothèse que le dénominateur commun de différents complexes voisins de connaissances et d'aptitudes est constitué par un corps de notions non spécifiques ("compétences de base") susceptibles de soutenir ou d'améliorer leur maîtrise, et de faciliter l'acquisition d'autres complexes de même nature. Il est plus que probable que l'individu sait en profiter, soit qu'il le fasse à son insu, soit même qu'il en ait conscience et qu'il recherche justement une utilisation optimale de cette base de référence qui est présente en lui.

Il me semble que dans d'autres domaines les enseignants savent mieux en tirer profit que dans le domaine des langues. Il suffit de voir au

travail le professeur de danse, qui alimente son enseignement d'observations et d'exemples tirés d'autres domaines, qui relie tout ce qu'il faut faire pour bien danser aux différentes façons naturelles de se tenir, de marcher, de se mouvoir; que l'on pense à l'entraînement moderne pour les différents sports, où l'on connaît le local d'instruction et le tableau noir et l'analyse de bandes vidéo.

Autrefois, dans l'enseignement des langues, on a cherché, mais de façon trop directe, et surtout trop massive, trop exclusive, une sorte de compréhension en particulier dans la grammaire (accompagnée de traductions et de l'apprentissage de mots isolés). Depuis la deuxième guerre mondiale, les différentes formes d'enseignement direct de l'emploi de la langue ont écarté de plus en plus toute approche "théorique" compréhensive, et par là, à mon avis, on a sacrifié, et un peu à la légère, un soutien et un auxiliaire précieux.

Il s'agit, à mon sens, non pas certes, de restaurer l'ancien régime, mais de repenser le processus de l'acquisition de ces complexes de connaissances, et d'aptitudes extrêmement compliqués que sont les langues, et tirer - le maximum de profit d'approches compréhensives de manière efficace, et sans tomber dans le piège d'autrefois consistant à dispenser des connaissances sur la langue sans relation pratique avec son emploi.

Note:

cf. Dolle-Willemsen, D., Menting, J. & Willems, G.M., (1983), "Communicative Foreign Language Teaching and how it Reflects on the Training of Modern Foreign Language Teaching", European Journal of Teacher Education, Vol 6, no. 2.
et: Dolle, D. & Willems, G.M., "The Communicative Approach to Foreign Language Teaching. The Teacher's Case", pp-87-102 dans ce livre.